

Thiersch, Hans

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 27-40. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Thiersch, Hans: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 27-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229273 - DOI: 10.25656/01:22927*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229273>

<https://doi.org/10.25656/01:22927>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

1. Die Aufgabe: Lernen um des Überlebens willen

„Die Menschen unserer Zeit, obwohl in mancher Hinsicht hochentwickelt“ – so der letzte Bericht des CLUB OF ROME (PECCEI 1979) – „sind noch nicht in der Lage, die Bedeutung und die Konsequenz ihres Handelns voll zu erfassen. Da sie sich der Veränderung, die sie an ihrer Umwelt und ihren eigenen Lebensbedingungen vornehmen, nicht bewußt sind, wird der Zwiespalt zwischen Mensch und realer Welt immer größer. Diesen Zwiespalt bezeichnen wir als menschliches Dilemma.“ Dieses Dilemma unserer gegenwärtigen und unserer zukünftigen Situation ist: die Nichtbewältigung von Elend, von Hunger, vor allem in weiten Bereichen der Dritten Welt; die Nichtbewältigung von sozialer Ungerechtigkeit zwischen den Klassen, zwischen den Geschlechtern, zwischen den Ländern, zwischen Stadt und Land; die Nichtbewältigung des technischen Fortschritts, seiner Konsequenzen für Umwelt und menschliches Miteinander-Leben, seiner die ursprünglich humanen Absichten desavouierenden Nebenwirkungen; die Nichtbewältigung des Überflusses an Information und Kenntnissen; die Ratlosigkeit in bezug auf die Veränderung und Bedrohung der Traditionen unseres Lebens, wie sie mit Modernisierungsprozessen einhergeht, die Angst in bezug auf Zukunftsperspektiven, die Frage nach dem Sinn der weiteren Entwicklung.

Dieses Dilemma müsse, so der CLUB OF ROME weiter, zu Katastrophen führen, wenn der Mensch sich nicht befähige, den ihm gestellten, von ihm geschaffenen Aufgaben in neuer Weise gerecht zu werden. Dazu brauche er die Fähigkeit der Antizipation, also die Fähigkeit, neuartige Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, brauche er neue Formen der Partizipation und Kooperation; beides gehöre zusammen: Antizipation dürfe nicht nur den Eliten vorbehalten bleiben, Einsichten nämlich seien nur hilfreich, wo sie gemeinsam entwickelt, verstanden und durchgesetzt werden. Gerade die Fähigkeiten aber von Antizipation und Partizipation fehlten den Menschen bisher, sie würden verhindert durch Lernarrangements, die Irrelevanz und Vergeudung produzieren und so die Möglichkeiten des Menschen, sich auf Neues einzulassen, blockieren. Diese Verhaltensformen aber könnten gelernt werden, wenn Lernen neu verstanden werde als gesellschaftliches Lernen, in dem die Menschen befähigt werden, sich ihre eigenen Erfahrungen im Horizont notwendiger Zukunftsaufgaben anzueignen. Der Mensch verfüge „noch über unzureichend genutzte visionäre und kreative Fähigkeiten und moralische Kräfte, die jenseits blockierender Barrieren freigesetzt werden müßten“.

Dieses Konzept des CLUB OF ROME rekapituliert jenen Entwurf von emanzipativem Lernen, wie ihn Aufklärung und Klassik formulierten. Der Mensch sei sich aufgeben, solle sich die Wirklichkeit gegenüber den Zwängen der Unmündigkeit und Unvernunft nach dem Maßstab der Vernunft gestalten, solle, indem er Naturgegebenheiten und -gesetze wahrnehme und ausnutze, eine humanere, aufgeklärtere Welt heraufführen:

„Gehe in die Welt“, heißt es bei KANT (1964, VI, S. 700f.), „so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab.“ Erziehung, so gesehen, eröffnet „den Prospekt zu einem künftigen, glücklicheren Menschengeschlechte“. – Das Konzept des CLUB OF ROME nimmt die herausfordernde Kraft dieses Ansatzes auf und interpretiert ihn aus der Bedrohtheit unserer Situation zugleich zweifelnd und beschwörend. Gesellschaft ist befangen in ökonomischen, technologischen und humanen Zwängen; dies festzustellen aber genügt nicht: Die Situationsanalyse muß zum Handlungskonzept, die Erkenntnis der Gegenwart zur Formulierung von Zukunftsaufgaben führen. Die Bedrohtheit unserer Situation kann nur durch die Freisetzung eines neuen, humanen Potentials – vielleicht – bewältigt werden. Eine Voraussetzung dafür ist Lernen, insoweit es gelingt, es als zielgerichtetes, geplantes Arrangement gegen die Barrieren in gegebenen Verhältnissen zu realisieren. Um unseres Überlebens willen sind wir auf solches gesellschaftliche Lernen verwiesen.

2. Die Realität: die Perspektivlosigkeit unserer Gegenwart

„Die Worte hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“ Was sollen uns solche herausfordernden Aussagen? Treffen, erreichen sie uns in unserer Situation? Wir sind uns ihrer zwar bewußt, analysieren sie auch in ähnlichen Fragen; wir erkennen aber weithin nicht, wie wir die Analyse mit dem Handlungskonzept verbinden sollen. Sind wir nicht in die Aporien von Vergeudung, Irrelevanz und Sachzwang, von Struktur-, Legitimations- und Sinnkrise verstrickt; nicht sehr angestrengt, nur im eigenen Alltag zu überleben, nicht zur Flucht verführt, in die Anpassung an den Konsum, in die Zurückgezogenheit des Privaten, in Krankheit? Wie sollen wir uns da trauen, Wege in die Zukunft zu entwerfen? Konkretisiert für uns, die wir im Erziehungsgeschäft tätig sind: Sind wir nicht okkupiert durch Angst vor der Anonymität von Institutionen und Apparaten, vor den Aufgaben, vor dem eigenen Versagen, vor den Heranwachsenden? Sind nicht symptomatisch für unsere Situation Berufskrisen bei Lehrern und Erziehern, resignierte Anpassung, Berufswechsel und bei vielen Erwachsenen, vor allem jüngeren, zunehmend das Zögern davor, noch Kinder in die Welt zu setzen? Entspricht dem nicht bei den Heranwachsenden clevere Anpassung, einhergehend mit Langeweile, Apathie oder Rückzug in abgeschottete Räume des Eigenlebens, Perspektivlosigkeit, aber auch Verunsicherung und Ausbrüche in psychosomatische Leiden, in Alkohol- und Drogenkonsum, in Sekten und Kriminalität?

3. Zwischenüberlegungen: Gesellschaft und Erziehung, die notwendige Frage nach der Leistung der Erziehung

Ein so pointiert düster skizziertes Bild aber trifft sicher nicht das Ganze unserer Situation; es wird im weiteren zu differenzieren sein. Zunächst aber ist zu fragen, inwieweit die durch die bisherigen Überlegungen suggerierte Frage nach dem Zusammenhang von Zukunft, Lernaufgabe und gegenwärtiger Misere plausibel gestellt ist.

Daß die Postulate des CLUB OF ROME uns nicht erreichen, könnte seinen Grund ja nicht nur in unseren Schwierigkeiten haben, sondern in einem Konstruktionsfehler des Modells. Der CLUB OF ROME antwortet auf die Analyse der Gesellschaftskrise mit der Forderung des gesellschaftlichen Lernens; verfällt er damit nicht dem alten Irrtum, daß man den Problemen in der Gesellschaft durch Erziehung begegnen könne? Wir wissen doch längst, daß sich das Aufklärungskonzept des Lernens im Lauf des

vorigen Jahrhunderts in der sich deutlicher ausprägenden Klassengesellschaft mit ihren widerstreben- den Interessen als vordergründig erwies, daß der Glaube an Bildung, Erziehung und Lernen zur Ideologie wurde, zur Ausflucht aus eben diesen gesellschaftlichen Widersprüchen, die unter pädagogischen Intentionen verborgen und damit tabuisiert wurden. „Zu furchtsam und fein, den Motor gesellschaftlicher Umwandlung zu erkennen und sich zur Bedienung an dies lärmende und gefährliche Ungeheuer zu stellen, haben sie [die Pädagogen] es mit der Kultur. Und hier noch einmal zu furchtsam, wenden sie sich an die Kinder“, konstatierte BERNFELD (1967, S. 124) sarkastisch. Ist es nicht verräterisch, daß der CLUB OF ROME betont, daß „die Lösungen eigentlich in uns selbst zu suchen sind“, und daß er dies in einer Zeit tut, in der die Stagnation in den politischen Lösungen gesellschaftlicher Krisen offenkundig ist? Wird uns nicht täglich von neuem deutlich, wie pädagogische Intentionen an gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen sich brechen, in ihnen unterlaufen, desavouiert werden – also am Faktum gegebener gesellschaftlicher (politischer, finanzieller, organisatorischer) Prioritäten, am Faktum herrschender Konkurrenz- und Selbstbe- hauptungsregeln, am Faktum öffentlicher Konsumgesetze, am Faktum von Arbeits- und Berufsauf- lagen, von Berufszugangsschwierigkeiten und Arbeitslosigkeit, am Faktum der öffentlich-politischen Ratlosigkeit und Unglaubwürdigkeit? – Der CLUB OF ROME setzt auf geplantes, veranstaltetes Lernen; erliegt er aber nicht auch hier der – z. B. auch von BERNFELD – monierten Täuschung, nach der veranstaltetes Lernen überbewertet wird neben den prägenden Lebenserfahrungen in den vielfältigen, nicht ausdrücklich pädagogisch arrangierten Lebensfeldern, z. B. des Privaten, des Konsums, der Arbeit, der Öffentlichkeit?

Solche Hinweise führen auf Fragen nach den treibenden Faktoren in der pädagogischen Entwicklung, nach dem Verhältnis also von politisch-ökonomischen Strukturen zu pädagogischen, nach dem Verhältnis von funktionalen Lernvorgängen zu intentionalen Inszenierungen. Ich ver falle hier aber nicht der Verführung, auf diese diffizilen, weitläufigen und in der Geschichte der pädagogischen Diskussion kontrovers verhandel- ten Fragen einzugehen. Trotz der Einwände gegen den Ansatz des CLUB OF ROME will auch ich bei der eingeschränkten Frage nach den geplanten, inszenierten pädagogischen Arrangements bleiben; die gerade angeführten Einwände nehme ich zunächst nur darin auf, daß der Anspruch dieser Überlegungen zurückgenommen werden muß, gleichsam bescheidener bleibt; ich unterstelle aber, daß das, was sich innerhalb dieses engeren Feldes zeigt, als symptomatisch genommen werden kann für Probleme und Lösungsperspektiven in unserer Gesellschaft; pädagogische Reflexion bleibt ebenso verwiesen auf die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, wie pädagogisches Handeln nur möglich ist im Engagement und in Kooperation mit Gruppen und Organisationen, die diese anderen Stränge gesellschaftlicher Entwicklung voranzutreiben versuchen.

Diese Beschränkung der Fragestellung scheint mir in pragmatischer Absicht erlaubt, ja notwendig. Uns als Pädagogen ist die Frage gestellt, was wir in bezug auf Zukunft leisten können, härter formuliert: wie wir, unsere Institutionen und unsere konkreten Handlungen, verhindern, daß jene Aufgaben, zu denen uns die Zukunft herausfordert, angegangen werden. Diese so direkt auf uns bezogene Frage scheint mir in der heutigen Situation besonders dringlich, weil veranstaltete Erziehung, das expandierende Bildungs- und Sozialwesen, gerade innerhalb der Reformpolitik der letzten 25 Jahre zunehmend wichtig wird; der traditionelle pädagogische Schon- und Vorraum wird zunehmend ein Lebensraum mit eigener Dignität und eigenen Problemen. Dieser Status des Bildungs- und Sozialwesens macht die gegenwärtige Misere als mögliches Ergebnis der jüngsten Entwicklung so bedrängend. Die alte Feststellung BERNFELDS (1967, S. 11) wird in neuer Weise aktuell und bedrückend: „[Die Pädagogik] ist in Verdacht, ungeheuren Aufwand an Kraft, Zeit, Geld, an Kinderglück und Elternsorge sinnlos zu vertun. Die Möglichkeit zeigt sich: Die Pädagogik verhindert vielleicht die Zukunft, die sie verspricht.“

Im folgenden will ich also die Frage erörtern, worin die Schwierigkeiten der gegenwärtigen Situation begründet sind und welche Wege sich zeigen, aus diesen Schwierigkeiten heraus zu offeneren Zukunftsperspektiven zu kommen; ich will dazu zunächst einige Struktur- schwierigkeiten in der gegebenen Situation des Bildungs- und Sozialwesens skizzieren, dann unterschiedliche Interpretationsmuster dieser gegenwärtigen Strukturschwierigkei-

ten benennen und schließlich Konsequenzen für eine mögliche weitere Entwicklung im Bildungs- und Sozialwesen andeuten (HERBART 1806)¹.

4. Strukturschwierigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen: Sozialer Anspruch, Institutionalisierung, Pädagogisierung.

(1) Zunächst muß unsere heutige Situation als mühsam errungenes Ergebnis von Fortschritt gesehen werden. Materielles Elend ist in Randgruppen zurückgedrängt, der allgemeine Lebensstandard ist hoch, und der Kontext sozialer Sicherungen ist – jedenfalls für viele – relativ stabil. Parallel dazu ist der harte, disziplinierende und strafende Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern durch „weichere“, verständnisvollere, kommunikative Formen des Umgangs ersetzt worden; spezifische Lebensmöglichkeiten, – rechte und -ansprüche der Kinder und Heranwachsenden werden ernstgenommen; pädagogische Probleme als Probleme der Schwierigkeiten der Heranwachsenden gewinnen an öffentlicher Bedeutung. Argumentationen, die z. B. darauf hinauslaufen, daß nach dem Abbau des unmittelbar materiellen und direkten Elends sich die Erfahrung von Unterdrückung in ihrer Qualität nicht vermindert, sondern nur verschoben habe, ja, daß unsere heutigen Umgangsformen mit Kindern und Heranwachsenden nur sublimere Erlebnisse von Elend und Unterdrückung vermitteln und darin anstrengender, ja auswegloser als früher seien; Argumentationen also, wie sie analog zu einem vulgär verstandenen M. FOUCAULT die Sehnsucht nach einer Zeit erwecken könnten, in der man noch unverstellt und offen Kinder verhungern ließ, verstieß, verkrüppelte und verprügelte, scheinen mir ebenso verantwortungslos wie ahistorisch. – So wenig nun aber die neuen Selbstverständlichkeiten dieses Plateaus von Sensibilität, Ansprüchen und Handlungsmustern in Frage gestellt oder verspielt werden dürfen, so sehr muß doch zugleich betont werden, daß sie eine höchst widersprüchliche und in dieser Widersprüchlichkeit höchst riskante Situation markieren; um dies zu verdeutlichen, muß ich ausholen:

(2) Der heutige Status des Bildungs- und Sozialwesens hat seinen Grund in der spezifischen Konfliktlösungsstrategie der modernen Gesellschaft. Gesellschaftliche Ungleichheit, neue Anforderungen an rational beherrschte Arbeits- und Lebensfähigkeit, an die Bewältigung eines arbeitsteilig organisierten Lebens, der Zusammenbruch traditionell gefügter Lebensordnungen (z. B. in der Arbeitsorganisation, in der Familie oder im Wohnen), ergeben Krisen und Konflikte. Sie werden angegangen mit den weichen Methoden von Unterstützung, Bildung, Aufklärung, Beratung, Hilfe und Therapie. Nebeneinander wachsen – seit dem Ausgang des vorigen Jahrhunderts – die Systeme der sozialen, der psychologisch-therapeutischen und der pädagogischen Versorgung. Diese „weichen Methoden“ werden angeboten in spezifischen Institutionen, durch professionell ausgewiesene Fachleute, wie es dem Entwicklungsgesetz einer sich arbeitsteilig differenzierenden und spezialisierenden Gesellschaft entspricht.

1 Die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft im Horizont von Zukunft hat SCHULZE (1977, S. 57 f.) erörtert. Meine Überlegung ähnelt der SCHULZES insofern, als auch er sich am Bericht des CLUB OF ROME – allerdings dem damals vorliegenden ersten – orientiert; er hat dabei insbesondere die gesellschaftlich-evolutionären Aspekte von Wachstum und Differenzierung gesellschaftlicher Lernprozesse und die Notwendigkeit eines ökologisch-zukunftsbezogenen Lernens betont; ich werde im folgenden – bei durchaus ähnlichen Perspektiven – eher auf die gesellschaftlichen Spannungen und Schwierigkeiten, vor allem im gleichsam engeren Problemkreis geplanter, inszenierter Pädagogik eingehen.

(3) Die moderne Konfliktlösungsstrategie dient widersprüchlichen inhaltlichen Zielen: In ihr repräsentiert sich zum einen der gesellschaftliche Selbstanspruch an Mündigkeit, an Grund- und Sozialrechten, konkretisiert für Kinder und Heranwachsende ebenso wie für jene, deren Krisen und Konflikte auch als Indiz gesellschaftlicher Unzulänglichkeit, als Anklage und Forderung also nach veränderten Lebensbedingungen gesehen werden muß; sie dient ferner der Vermittlung der notwendigen modernen Handlungs-, Selbstbehauptungs- und Selbstverständnisstrategien und schließlich der Einpassung in die gegebenen Lebensordnungen mit ihren Klassen-, Macht- und Sachstrukturen, gerade auch da, wo sie zu Krisen und Konflikten führen, also der Stillegung sozialen Konfliktpotentials. Dieser Widerstreit unterschiedlicher Ziele darf nicht statisch abstrakt verstanden werden; seine jeweils historische Interpretation bestimmt die Dynamik der Entwicklung in der konkreten Auseinandersetzung zwischen dem Möglichen und dem Aufgegebenen. Dieser Widerstreit prägt die pädagogischen Institutionen und Handlungsstrategien; er konkretisiert sich in den so unterschiedlich ergiebigen Lern-, Ausbildungs- und Lebenschancen, wie sie die Schule ebenso vermittelt wie die Institutionen der Sozialpädagogik zwischen Beratung, Internat, Erziehung und Obdachlosenlager. Er konkretisiert sich ebenso im Widerspruch zwischen dem Anspruch der Erziehung, Kinder und Heranwachsende in ihren eigenen Lern- und Erfahrungsprozessen so zu fördern, daß sie in ihren angeeigneten Erfahrungen zur Selbständigkeit kommen, und jenen Pflichtaufgaben, wie sie im Diktat von Schultradition und allgemeiner Administration verlangt werden, Pflichtaufgaben, an denen vor allem Behauptung in der Konkurrenz zu anderen und kontrollierbare Leistungen ausgewiesen werden müssen. Er konkretisiert sich schließlich in dem so unterschiedlichen Aufwand für traditionelle, effektive Aufgaben und für dringende Nothilfen, bei Ausländern ebenso wie bei jugendlichen Randgruppen oder Alkoholabhängigen.

(4) Die moderne Konfliktlösungsstrategie von Professionalisierung und Institutionalisierung ist aber widersprüchlich und unzulänglich nicht nur in bezug auf widersprüchliche Zuweisungen von Lebenschancen; sie erzeugt auch in sich selbst – durch ihre Praxis, durch ihren Ausbau – Schwierigkeiten. Institutionalisierung und Professionalisierung zielen auf den besonderen Aufwand in Krisen, die nicht mehr der Selbstregulierung des Alltags, seinen Zufälligkeiten, Ungerechtigkeiten und Nebenbesorgungen überlassen bleiben können und sollen, zielen auf Transparenz in der Regelung von Zuständigkeit, auf verläßlich ausweisbares Fachkönnen. Daß diese Strategien im Gefüge unserer gesellschaftlichen Entwicklung nicht prinzipiell zur Diskussion stehen, setze ich voraus. Zur Diskussion aber stehen ihre Form, ihre Konkretisierung. Indem Institutionen und professionell Tätige Probleme klären und lösen wollen, definieren sie sie, aus ihren spezifischen Voraussetzungen heraus, neu. Damit aber stehen sie in Gefahr, Erfahrung als Handlungsregulativ immer mehr auch aus jenen Bereichen durch ihr spezifisches Wissen zu verdrängen, in denen sie sonst unverzichtbar erschienen. Der Alltag mit seinen Normen und Interpretationen ebenso wie mit seinen Kräften, sich zu arrangieren, den Kräften also der Selbsthilfe, wird gegenüber den institutionell und professionell geprägten Problemen, Definitionen und Lösungsstrategien uninteressant, ja obsolet. Nicht nur Traditionen der Lebensorientierung werden hinfällig, sondern das Prinzip von Erfahrung selbst.

So werden in pädagogischen Institutionen die Heranwachsenden mit pädagogischen Problemen belastet; die Gefahr der Abkapselung und Isolierung nach außen geht einher mit der Dramatisierung interner, selbsterzeugter Schwierigkeiten. Die Heranwachsenden sind okkupiert und abgeschirmt gegen andere Lebenserfahrungen und Lebensmöglichkeiten.

ten. Mit dieser Verselbständigung der Institution geht die des methodisch prüfbareren Handelns einher; um der Sicherheit im Verfahren und der Prüfbarkeit der Ergebnisse willen wird die zufällige, aber auch freiere und komplexere Handlungsstrategie ersetzt durch neue, durch technologische Rekonstruktionen des Curriculums und des Lehrerverhaltens und durch in ihren Methoden und Zielen präzisierte Verfahren der Beratung und Therapie. Um der methodisch ausweisbaren Transparenz willen erscheinen emanzipativ orientierte Interventionen in der Form technologisch präzisierter Handlungsstrategien. – Die Gefahren einer Entwertung und Entleerung von Erfahrung im Zeichen institutioneller und professioneller Handlungsstrategien ist im pädagogischen Handeln besonders problematisch, weil im Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden das Risiko einer Vergewaltigung von Lebenserfahrung strukturell angelegt ist; von ROUSSEAU über JEAN PAUL bis hin zu KORCZAK ist immer wieder formuliert worden, wie gefährdet im pädagogischen Kontext die charakteristischen individuellen Erfahrungen und Möglichkeiten der nach Alter, Erfahrung und Stabilität unterlegenen Kinder und Heranwachsenden sind.

Wenn nun in unserer Gegenwart diese für die Pädagogik strukturelle Gefahr zusammenkommt mit der Expansion eines institutionell und professionell organisierten Bildungs- und Sozialwesens, verdoppelt sich gleichsam die Gefahr des Erfahrungsverlusts. Die Leidenschaft in der Diskussion um Entschulung, Stigmatisierung oder Antipädagogik weist – von sehr verschiedenen Voraussetzungen her – stets auf die Frage, ob sich im Bildungs- und Sozialwesen ein gleichsam qualitativer Sprung vollzieht, ein Sprung zur Entfremdung, zur (wie HABERMAS formuliert) Kolonialisierung des Alltags der Heranwachsenden und anderer Betroffener; es stellt sich die Frage, ob sich nicht der pädagogische Fortschritt, indem er sich als institutioneller und professioneller vollzieht, durch die Form der Realisierung seines Ziels, die Heranwachsenden zur Selbständigkeit und Mündigkeit zu führen, aufhebt?

5. Interpretationen der Strukturschwierigkeiten: Verführung oder Wertwandel

Im Schnittpunkt dieser gesellschaftlich bedingten, pädagogisch so widersprüchlichen Entwicklungen ergeben sich Unsicherheit und Ratlosigkeit: Der reale Fortschritt führt zu Sensibilität, Sicherheiten und Ansprüchen, macht aber zugleich noch uneingelöste Forderungen deutlich. Indem die Konfliktlösungsstrategien der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft – Institutionalisierung und Professionalisierung –, an ihren humanen Zielen gemessen, problematisch werden, wird die Frage nach den Möglichkeiten ergiebiger Handlungsstrategien für die zukünftige Entwicklung schwierig und bedrohlich.

Was bedeutet diese Situation für die Heranwachsenden? Erweisen sich die eingangs skizzierten so schwierigen Verhaltensweisen als Spiegel der Situation, als Versagen an ihr oder als plausible, strukturell notwendige Antwort auf sie? Da sich die unterschiedlichen Interpretationen unserer Situation auch in den unterschiedlichen Interpretationen der Lebens- und Handlungsstrategien der Heranwachsenden wiederholen, will ich mich im folgenden auf sie beziehen; ich skizziere zwei zueinander sehr konträre Antworten, vergrößernd, pointierend, indem ich die vielfältigen, im Pragmatismus gegebenen Übereinstimmungen, Überlappungen und Differenzierungen hier außer acht lasse.

Eine konservative Interpretation (BREZINKA 1980; LÜBBE 1975; MEVES 1970; SCHELSKY 1975) argumentiert, daß die gegebene Situation bei den Heranwachsenden prekär, ja gefährlich sei, aber nicht aus notwendigen, strukturellen Gründen, sondern aus

einer verfehlten, fahrlässigen Interpretation dieser Situation; die Schwierigkeiten also seien gleichsam pädagogisch hausgemacht.

Natürlich gibt es, so heißt es, gesellschaftliche Widersprüche, natürlich auch gibt es in ihnen Aufgaben z. B. einer kompensierenden Bildung, die zur Zeit noch uneingelöst sind. Gefragt werden müsse aber nach der Bewertung dieser Widersprüche und Aufgaben. Auszugehen sei davon, daß auf dem Niveau unserer Entwicklung z. B. die Strategien in der Zuteilung zu Ausbildungs- und Lebenschancen durchaus angemessen seien, daß unsere Lebensmuster in Schule und Familie im Prinzip leistungsfähig, den gestellten Aufgaben angemessen, jedenfalls anpassungsfähig seien; Irritationen in den letzten 15 Jahren seien selbstverständliche Begleiterscheinungen einer Entwicklung, die große Anpassungsaufgaben zu bewältigen habe. – Die Normalität dieser Situation aber werde von Pädagogen (wie auch von anderen Angehörigen der Klasse der Intellektuellen) verkannt. Sie hätten die Maßstäbe verloren und dramatisierten Schwierigkeiten im Zeichen z. B. eines unreal hypotrophen Anspruchsniveaus, einer verabsolutierten Konfliktstrategie, eines Emanzipationsbegriffs der totalen Verdächtigung. Diese Dramatisierung der Situation erlaube dann, Expansion und Umstrukturierung im Bildungs- und Sozialwesen ebenso einzuklagen wie den Ausbau professioneller Angebote – Forderungen, in denen die Pädagogen sich als Anwalt der Gerechtigkeit ebenso wie der Modernität als unentbehrlich erwiesen und so in ihrer eigenen Macht etablieren könnten. Ein Ergebnis solcher mutwilligen (wenn nicht machthungrigen) Fehlentwicklungen seien auch die Schwierigkeiten, die die Heranwachsenden mit sich selbst haben. Sie seien auf Ansprüche gesetzt, die sie sich nicht realisieren könnten, an denen sie nur verunsichert würden und verzweifeln; sie seien Opfer der pädagogischen Fehlinterpretation der Situation. Geholfen werden könne nur, wenn das Bildungs- und Sozialwesen sich wieder zur bescheideneren Pragmatik der Vernunft bekenne und zurückfinde zur Einwilligung und Anerkennung der gegebenen Gesellschaftsstrukturen mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten, zur Anerkennung der bewährten Traditionen.

Daß in einer solchen Interpretation manche Fragen zum gegenwärtigen Verhalten der Heranwachsenden sich bündig erklären lassen, ist evident. Ganz sicher gibt es, im Zuge einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, herbeigeredete Probleme, irrealen Ansprüche und dadurch erzeugte Frustrationen, fahrlässige Mißverständnisse in bezug auf Traditionen usw. Ungenügend aber ist diese Argumentation (THIERSCH 1979), weil hier plausible Hinweise zu Schwierigkeiten in der Entwicklung als Beweis gegen die Realität der neueren Situation und gegen Tendenzen, sich in ihr zu behaupten, genommen werden. Schwierigkeiten erscheinen als Ergebnis von Fehlinterpretationen; die Frage nach Gründen erübrigt sich; stattdessen stellt sich das Problem der Abwehr einer identifizierbaren Gruppe von Verführern: Damit scheint das in der Situation gegebene Unbehagen wenigstens vordergründig gedeutet und ein begehbarer Weg zu seiner Beseitigung gewiesen. Eine solche Argumentation erweist einen erstaunlichen Glauben an die Kraft von Interpretation, einmal ganz abgesehen davon, daß, indem Schwierigkeiten hier primär von den verführenden Pädagogen her interpretiert werden, die Realität der Betroffenen, der Heranwachsenden, übergangen wird; ihre so bitter erlittene Wahrnehmung der Situation wird unterschlagen. – Verrät sich ein solches Konzept nicht, wie HABERMAS (1979) interpretiert, als Strategie der Desensibilisierung für die Erfahrungen unserer Realität und damit als eins zur Tabuisierung struktureller Fragen? Und: Werden durch solche Tabuisierungen nicht die hier zum Ausgang der Überlegungen vorgetragenen Schwierigkeiten einer Angst in der gegebenen Situation nachrangig gegenüber dem primären

Interesse an Beruhigung und Ordnung in den gegebenen Verhältnissen? Verbaut also, pointierter gesagt, eine solche Argumentation nicht gerade, indem sie die Schwierigkeiten und Ängste unserer Gegenwart wegdiskutiert, den Weg, der aus ihnen herausführen könnte?²

Eine andere Interpretation unserer Situation geht davon aus, daß sie schwierig sei, nicht aber, weil sie falsch verstanden werde, sondern weil die realen strukturellen Widersprüche ungelöst seien. In solchem Kontext erscheinen die Lebens- und Handlungsprobleme der Heranwachsenden als Indiz ungelöster Aufgaben; in ihnen werden ebenso die Schwierigkeiten der Situation deutlich wie die Ansprüche und Ansätze zu offenen, weiterführenden Konzepten. Daß sich in dem bisher eher düster skizzierten Bild damit neue Akzente ergeben, ist evident.

Der CLUB OF ROME konstatiert, daß die Frage nach materiellen Werten (Besitz und Reichtum z.B.) zunehmend zurückgedrängt wird durch die nach Recht, Unrecht und Hoffnung. In ähnliche Richtung weisen die neuerdings so intensiv diskutierten Konstrukte des neuen Sozialisationstyps und der neuen, postmateriellen Wertorientierung.

Psychoanalytiker (KOHUT 1979; ZIEHE 1975) konstatieren und erörtern Phänomene, die sie mit einem weiten und entpathologisierten Begriff des Narzißmus interpretieren. Bedürfnisse nach Kommunikation, Zugehörigkeit und Authentizität in Erfahrung und Umgang gingen einher mit geringer Widerstands- und Durchhaltefähigkeit, mit der Neigung zu Aufgabe und Rückzug, mit egozentrischer Empfindsamkeit in bezug auf eigene Probleme und schroffer, cleverer Nüchternheit im Umgang mit den Problemen anderer. Eine ähnlich differenzierte, aber wohl insgesamt optimistischer getönte Phänomenologie wird im Zeichen des Konstrukts des Wertwandels gegeben (INGLEHART 1977; GREIFFENHAGEN/GREIFFENHAGEN 1979): Nicht mehr die klassischen bürgerlichen Tugenden der Disziplinierung, der Sparsamkeit, des Leistungsstrebens und der langfristigen, durch Bedürfnisaufschub gestützten Planungen seien wichtig, sondern individuelle Selbstverwirklichung, Originalität, geistige und schöpferisch kontemplative Bedürfnisse, Partizipation und Solidarität.

Psychoanalytiker begründen dieses neue Verhaltensprofil mit Verschiebungen in familialen und generellen gesellschaftlichen Strukturen, in denen die harte Auseinandersetzung mit Forderungen der Realität (Vater!) zurückgedrängt würde. Im Konstrukt der neuen

2 Zur Rhetorik dieser oft nicht nur moralisch beschwörend, sondern gegenüber den Irrwegen der sog. Emanzipationspädagogik aggressiv vorgetragenen Überlegungen scheinen mir die Analysen E. WENIGERS zur Argumentation M. HAVENSTEINS aufschlußreich; WENIGER konstatiert, daß „die pädagogische Reaktion ihre Argumente gewinnt aus der Vieldeutigkeit des Lebens, ... aus der Fragwürdigkeit und Unzulänglichkeit jeder menschlichen Bemühung ... in dem das Mißverhältnis zwischen Theorie und Praxis, Wollen und Vollbringen zum Ausdruck kommt“. Diese Lebensstatbestände „ermöglichen der Reaktion den Kunstgriff ihrer Beweisführung: sie leugnet die eigene Bedingtheit und Bedrängtheit in der Lebenswirklichkeit, äußert sich absolut und weckt so den Anschein gediegener Selbstverständlichkeit, die jedem erreichbar ist, der nur will. Solche die Selbstmißverständnisse stützenden und ausnutzenden Kunstgriffe sind: Die beharrliche Umkehr von Grund und Folge, Tatbestand und Symptom, die Unterstellung einer freien Entscheidung beim Gegner da, wo er in gegebenen Verhältnissen und ihren Vorgaben zu handeln hatte, die Dramatisierung der Peripherie („mit dem Angriff auf die Grenzen und in der Abwehr seiner Grenzüberschreitung glaubt man den Gegner überhaupt erledigen zu können, als ob die Grenzüberschreitung seine Absicht und der Sinn seiner Bemühungen sei“), die Dramatisierung der Mitläufer, deren Meinungen in oft faszinierend fahrlässiger Interpretation auf gängige und damit gruppenbildende Schlagworte reduziert werden ...“ (WENIGER 1952, S. 232f.).

Wertorientierung wird das Auftreten der postmateriellen Werte damit erklärt, daß das Aufwachsen im sozial gesicherten Feld von den Anstrengungen um Überleben, um Produktion und Konkurrenz entlastete und so Kräfte freigibt für die neuen postmateriellen Ziele der Solidarität und Selbstrealisierung.

Beide Ansätze, so ergibt die neuere Diskussion (SCHÜTZE 1979; OTTO/OLK 1981), sind in ihren Erklärungsmustern ebenso problematisch wie in ihren empirischen Belegen. Ich gehe auf diese Argumentationen nicht näher ein, nehme aber die von ihnen entworfene Phänomenologie des Verhaltens als bestätigenden Hinweis auf die hier vorgeschlagene Interpretation des Verhaltens Heranwachsender im Kontext historischer und institutioneller Verschiebungen, als Indiz also für gesellschaftlich notwendige, ambivalente Formen von Ansprüchen und Enttäuschungen.

Gegenüber den strukturellen Zwängen der vorgegebenen Statusdifferenzen und der Selbstmächtigkeit von Institutionen wird Alltäglichkeit wichtig, Alltäglichkeit als Erfahrung in der Unmittelbarkeit des Umgangs, als Erfahrung der überschaubaren und räumlichen Umwelt, als Interesse an der Gestaltung des Lebens und des Miteinander-Lebens mit seinen pragmatischen, auf Erfüllung in der Gegenwart zielenden Handlungsstrategien; Alltäglichkeit also als Raum einer neuen, auch ästhetischen Expressivität, in dem individuelle, originelle Bedürfnisse ebenso realisiert werden wie Solidarität. Wille zur Alltäglichkeit konkretisiert sich in der Bewertung von Situationen und Verhaltensäußerungen in bezug auf erkennbare Authentizität, ebenso aber in der Verweigerung eines Lernens, das nicht alltagsnah ist, nicht Erfahrung und Lernen miteinander verbindet; der Wille zur Alltäglichkeit führt zu Ansprüchen an humanere Arbeitsplätze und zur Forderung eines neuen, nicht auf Status fixierten Rollenverständnisses von Mann, Frau und Kind.

Solche Erwartungen aber brechen sich an den gegebenen Verhältnissen, am Widerspruch zwischen dem, was als möglich erscheint, und dem, was unter gegebenen Bedingungen realisiert wird. Dieser Widerspruch wird als so bedrohlich erfahren, daß Vermittlung in ihm unmöglich erscheint. Das aber führt dann zu den vor allem im Kontext des neuen Sozialisationstyps beschriebenen Verhaltensmustern des Rückzugs, der Berührungsangst gegenüber der Realität. Die Widerstände in den gegebenen Formen von Institution und Organisation können ebensowenig bewältigt werden wie die Anforderungen einer distanzierenden Diskussion; man sondert sich ab in eine erfahrene und erfahrbare Gegenwart, in überschaubare subkulturelle Lebensformen, man gerät in eine sich langweilende ‚Gammelei‘ und schließlich in die extremeren Ausbrüche von Sucht, Fanatismus, Kriminalität.

Solche Rückzugs- und Ausweichstrategien machen sichtbar, wie prekär die neuen Möglichkeiten von Sensibilität, Solidarität und Erfahrung sind; sie stehen in Gefahr, ihren protesthaltigen, weiterführenden Stachel zu verlieren. Damit aber bleiben Aufgaben der Gerechtigkeit ebenso wie der Sicherung von Erfahrung und Hilfe uneingelöst, weil sie angesichts der gegebenen Konflikte und Verunsicherungen in unserer Gesellschaft und auf dem Niveau unserer Entwicklung nur durch gezielte Anstrengung in Planung, Professionalisierung und Institutionalisierung angegangen werden können. Es kommt darauf an, die ursprünglichen Intentionen gegen die Übermacht institutioneller Autonomie und professioneller Überfremdung zu wahren, indem die Handlungsstrategien der Moderne wieder von ihren Zielen her verstanden und praktiziert werden. Die Reformen – so HENTIG (1979) – waren nicht radikal genug, weil sie zu dieser Aufgabe erst ansatzweise

vorgedrungen sind. Aufgabe aber wäre es, die Sensibilität in der Situation mit einem neuen Verständnis institutionell und professionell gestützter Handlungsfähigkeit zu verbinden; NARR (1979) fordert, daß die emanzipatorischen Minima ohne Angst gelebt werden müssen, HABERMAS (1979) postuliert, daß der Begriff und die Würde der Moderne, d.h. die Dimension einer unverkürzten Rationalität, wieder zum Bewußtsein gebracht werde und sich durchsetze, einer Rationalität also, die den Selbstanspruch von Emanzipation und authentischer Erfahrung in den kritisch bewußten Handlungsstrategien praktiziert, einer Rationalität also, die sich der Verführungen zu verkürzter Romantik des nur Alltäglichen ebenso bewußt ist wie der Gefahren und Risiken, die in den uns zur Verfügung stehenden Konfliktlösungsstrategien angelegt sind.

6. Aufgaben für die Entwicklung im Bildungs- und Sozialwesen: Soziale Ansprüche und Erfahrung im Widerstreit von Institutionalisierung und Pädagogisierung

Welche konkreten Aufgaben aber ergeben sich von hier aus im Bildungs- und Sozialwesen? Wenn die begonnenen Reformen in bezug auf ihre Ziele radikal weitergetrieben werden sollen, müssen wir fragen, wie jene Fehlentwicklungen, die zu Müdigkeit, Resignation und Ausbruch führen, unterlaufen, wie also aus der Einsicht in die gegebenen Fehlentwicklungen Hinweise zur weiteren, freieren Entwicklung gewonnen werden können. Ich beschränke mich hier auf die Skizzierung von drei eher allgemeinen Überlegungen, mit denen ich noch einmal an die oben diskutierten Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten im derzeitigen Bildungs- und Sozialwesen anknüpfe.

(1) Daß die Forderung von Gleichheit und Gerechtigkeit in unserem Bildungs- und Sozialwesen noch nicht eingelöst ist und die angedeuteten Aufgaben besonderen kompensatorischen Aufwands nicht erfüllt sind, ist evident. Dies wird nicht zurückgenommen, wenn ich erörtere, ob nicht in Diskussion und Praxis der letzten Zeit das Wissen um die gesellschaftlich repressiven Vorgaben für Erziehung dazu verführt hat, spezifische Möglichkeiten zu unterschätzen, wie sie sich aus der Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Aufgaben und den spezifischen institutionellen und persönlichen Möglichkeiten pädagogischen Handelns ergeben. Verführt die Frage nach gesellschaftlichen Grenzen des gesellschaftlichen Tuns nicht dazu, sich als Opfer der Verhältnisse zu verstehen? ALY (1977) hat für Entwicklungen in der Jugendarbeit analysiert, wie der Rekurs auf die Gesellschaft – wie der Blick in die hypnotisierenden Augen der Schlange – die Arbeit lähmt. GROSSER (1977) unterstellt, daß die Rede von Gesellschaft zu einem Mythos der Verantwortungslosigkeit führen kann. Wenn nämlich die Gesellschaft schuld ist, muß ich mich selbst nicht den Fragen nach den spezifischen Möglichkeiten meiner Institution stellen, nach meinem Umgang und meinen Spielräumen, nach meinen eigenen Ungeschicklichkeiten, Fehlern und Ausfällen.

(2) Um die so gefährlichen Konsequenzen der Institutionalisierung und Professionalisierung im Bildungs- und Sozialwesen zu unterlaufen, werden allerorten Gegenansätze diskutiert und realisiert: die Erfahrungs- und Alltagsorientierung des Lernens, die Öffnung von Schule zu Elternarbeit und Gemeinwesenarbeit, die Schaffung dezentralisierter, prophylaktisch orientierter Beratungsangebote in der Sozialarbeit, die Favorisierung kleiner, alltagsnaher Lebensformen wie Wohngemeinschaften, Pflegefamilien, die Kooperation vor allem mit Selbsthilfegruppen und -initiativen. – Liegen aber in einer solchen alternativen Orientierung nicht wiederum Probleme des Rückzugs? Werden von

hier aus nicht Selbsthilfegruppen und Initiativen überproportional favorisiert, also den Aufgaben, Möglichkeiten und Notwendigkeiten des öffentlichen institutionalisierten Bildungs- und Sozialwesens gegenüber überschätzt? Brauchen wir nicht vor allem eine Diskussion darüber, wie Modelle als Initiativen wirksam werden können für die Umwandlung und Rekonstruktion der allgemeinen, öffentlichen Verfassung des Bildungs- und Sozialwesens?

(3) Daß aus dem Erschrecken des Pädagogen vor den in seinem Handeln angelegten Gefahren zur ‚Vergewaltigung‘ („Kolonialisierung“) kindlicher Erfahrungswelten ein neues pädagogisches Selbstverständnis wächst, ist offenkundig; es hat sein Zentrum im Miteinander-Leben, Miteinander-Leiden, Miteinander-Spielen, Miteinander-Lernen und Miteinander-Arbeiten, im gemeinsamen Umgang also zwischen Kindern und Erwachsenen. – Wo aber bleiben jene doch auch notwendigen Freiräume für Kinder, in denen sie, ohne Freundlichkeit, Initiative und Kontrolle der Erwachsenen, sie selbst sind, wo sie unbeobachtet und unversorgt ihr eigenes Leben leben können? Und: Wenn Erzieher sich auf das gemeinsame Leben mit Kindern und Heranwachsenden einlassen, also mit Kindern kindlich und mit Hilflösen hilflos sind, vernachlässigen sie damit nicht die ihnen als Erzieher zukommende Aufgabe des Strukturierens, Anregens und Provozierens? Bleibt den Heranwachsenden damit nicht etwas vorenthalten, was selbstverständlich in jeder Freundschaft und Voraussetzung für jedes Großwerden ist, daß sie nämlich sich auseinandersetzen können und abarbeiten an deutlichen Strukturen und erkennbaren Positionen? Wenn Pädagogik sich versteht vom Einlassen auf die Situation und ihren alltäglichen Erfordernissen her, wie ist dann das Handeln ausweisbar, steuerbar? Wie kann also die notwendige Offenheit im Handeln mit der notwendigen Transparenz und Verlässlichkeit verbunden werden? – Schließlich wird von einem solchen Konzept her die Frage nach der beruflichen Identität problematisch. Wie nämlich sollen beruflicher und doch immer auch vorhandener privater Alltag miteinander vermittelt werden? Wie soll z.B. in der Heimerziehung, einer besonders intensiven und fordernden Situation, der berufliche Alltag überzeugend sein, wenn ich mich aus ihm immer in die Notwendigkeiten meines privaten Lebens zurückziehe und von da aus den Forderungen von Kindern und Heranwachsenden entziehen muß? Die Meinung vieler Kollegen, befriedigende und darin anstrengende Arbeit nur eine sehr begrenzte Zeit durchhalten zu können, der häufige Berufswechsel gerade in alltagsnaher Arbeit zeigen, daß diese Probleme noch nicht gelöst sind.

7. Aufgaben für pädagogische Forschung und Lehre

Ich begnüge mich hier mit diesen eher allgemeinen Bemerkungen zu Möglichkeiten, die emanzipativen Aufgaben der Erziehung gegen Irrwege und Fehlentwicklungen in dem gezielten Einsatz einer neu verstandenen Institutionalisierung und Professionalisierung zu realisieren; solche Hinweise müssen konkretisiert, korrigiert und differenziert werden in den Verhandlungen und Arbeitsgruppen dieses Kongresses, also im Kontext von Familien-, Jugend- und Bildungspolitik, von Alltagsproblemen im Unterricht ebenso wie in der Lebenserfahrung von Jugendlichen, von Differenzierung, Strukturen und Alternativentwürfen für schulisches Arbeiten, von Aufgaben pädagogischer Methoden und professioneller Handlungsstrategien, von Arbeitslosigkeit, Freizeit, methodischen Möglichkeiten von Forschung. – Ich möchte mich abschließend darauf beschränken, Anmerkungen dazu zu machen, welche politischen und öffentlichen Voraussetzungen gegeben

sein müßten, damit wir, die Erziehungswissenschaftler, uns an der Lösung der gestellten Aufgaben beteiligen können.

Die von der Entwicklung gestellten Aufgaben der Realisierung einer unverkürzten Rationalität können nur geleistet werden in der Vermittlung zwischen Ansprüchen und Ängsten, zwischen Zielperspektiven und Fehlentwicklungen, im radikalen Aufbruch in unabgesicherte, offene Konzepte. Diese Aufgaben können nur bewältigt werden, wo sie begleitet und durchsichtig werden durch Reflexion, durch Theorie und realistische Empirie. Mit neuer und bedrängender Bedeutung gilt jene alte, warnende Einsicht DILTHEYS (IV, S. 200): „Denn der Fortschritt des Menschengeschlechts ist in der modernen Zeit bedingt von seiner Leitung durch die wissenschaftliche Erkenntnis, und die Sicherung derselben muß daher bestimmt und gerechtfertigt werden gegenüber dem dunklen Gefühl, der Willkür der Subjektivität und dem skeptischen Geist, der beider Bundesgenosse ist.“ – Auf wissenschaftstheoretische und wissenschaftssoziologische Probleme gehe ich hier nicht ein. Ich beschränke mich darauf, jenseits solcher Auseinandersetzungen Wissenschaft als Organ offener Kommunikation zu verstehen, als Organ einer Reflexivität, die auf Bewußtsein der eigenen Voraussetzungen, auf Deutlichkeit, Prüfbarkeit und Öffentlichkeit in den Aussagen zielt und so zu rationalem und verantwortlichem Handeln und Planen beiträgt. Um dieses Geschäft erfüllen zu können, müssen Voraussetzungen gegeben sein, wie sie für die Erziehungswissenschaft zur Zeit nur sehr bedingt gegeben sind (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1980).

(1) Erziehungswissenschaft arbeitet noch immer an vielen Stellen mit knappen Ressourcen. Sie gilt als Massen- und Lehrfach. Dringende Forschungsaufgaben können nicht angegangen werden. Da Erziehungswissenschaft nicht durchgehend als Grundwissenschaft für alle Lehrer selbstverständlich ist, können Lehrer nicht mit dem verfügbaren Wissen für die auf sie zukommenden Probleme bekannt werden. Aus der Lehrerfortbildung soll sie neuerdings – jedenfalls unterhalb der Main-Linie sehr deutlich – herausgehalten werden. Ausbildungskonzepte und Institutionen, die sich der ausdrücklichen Vermittlung von Wissenschaft und Praxis verschrieben haben (wie z. B. das INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK in Münster), werden nicht gefördert, ja geschlossen. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis wird öffentlich und lauthals beklagt; sie aber zu beheben, besteht kein Interesse.

(2) Voraussetzung einer Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaft, Öffentlichkeit und Politik ist, daß Erziehungswissenschaft verständlich ist. Die hier liegenden Probleme sind in den letzten Jahren immer wieder diskutiert worden: Die Sünden der Erziehungswissenschaft wurden angeprangert und beklagt, Reue ist vielerorts signalisiert. Nur: Dieses Problem darf nicht ahistorisch und aus dem Kontext der Wissenschaftsentwicklung herausgelöst gesehen werden; die Verständigung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit braucht Zeit, Lernzeit; und dies gilt ganz sicher in einem Lebensfeld, in dem die Grenzen zwischen Professionellen und Nicht-Professionellen nur schwer gezogen werden können, wo mögliche Grenzziehungen nicht überall deutlich sind und eingehalten werden. So deutlich wie die Lernschuld der Erziehungswissenschaft ist, so deutlich ist, daß Verstehen gelernt werden, ja zu lernen gewollt werden muß. Fatal jedenfalls wird es, wenn hier im Anprangern von Sprachschwierigkeiten nur ein dankbarer Sündenbock dafür gefunden wird, daß man sich mit dem in der Erziehungswissenschaft thematisierten Fragen, mit der Reflexivität von Erziehungswissenschaft nicht auseinandersetzt.

(3) Forschungsergebnisse müssen in der Öffentlichkeit zunächst in ihrer eigenen Dignität genommen werden. Die derzeitige Diskussion z. B. zur Gesamtschule oder zur Familien- und Jugendpolitik zeigt, wie groß die Verführung ist, Forschungsergebnisse zu unterschlagen oder nur beliebig und sporadisch zu benutzen, wie groß also die Neigung zu einem nur instrumentellen Gebrauch von Forschung gerade im Kontext politischer Auseinandersetzungen ist.

(4) Wenn Erziehungswissenschaft sich an der bildungs- und sozialpolitischen Diskussion beteiligen soll, dann bedarf es neben dem sporadischen Austausch von Absichten und Ergebnissen Institutionen der gemeinsamen Arbeit. Im BILDUNGSRAT war dies gegeben, jedenfalls für den Bereich der Bildung; für die Sozialpädagogik stand dergleichen (dem gesellschaftlichen Status sozialer Probleme entsprechend) nie zur Debatte. Es wird eine Aufgabe der nächsten Jahre sein, solche Kommunikation als Kommunikation zwischen voneinander unabhängigen, freien Institutionen wieder verbindlich zu ermöglichen.

8. Ausblick

Ausgang meiner Überlegungen war, daß uns, um unseres Überlebens willen, große pädagogische Aufgaben und Anforderungen gestellt sind und daß die derzeitige Erziehung – müde, gelähmt, in Vergeudung und Irrelevanz befangen, gleichsam ins Abseits ihrer Überlebensprobleme gedrängt – dem nicht entspricht. Diese Schwierigkeiten unserer Zeit können als Indiz einer Zwischenzeit verstanden werden, die durch die Diskrepanz zwischen Möglichkeit, Anspruch und gegebenere Realität charakterisiert ist. Es kommt darauf an, in der durch die Situation bedingten Angst nicht in vermeintlich Bewährtes oder nur undistanzierte Unmittelbarkeit auszuweichen. Wir müssen in der Arbeit an den offenkundigen Fehlentwicklungen der letzten Zeit am gesellschaftlichen Anspruch festhalten, müssen versuchen, mit dem Mittel eines geplanten, institutionalisierten und reflektierten Handelns die aufgegebenen Ziele zu realisieren, indem wir uns auf Erfahrungen gegebener Schwierigkeiten einlassen, um in ihnen die Dimension des Politischen im Alltag wiederzugewinnen (so HENTIG 1979). Nur so kann es gelingen, in unserer Situation Perspektiven zum gesellschaftlichen Lernen von Antizipation und Partizipation zu realisieren, kann es gelingen, mit SCHLEIERMACHER gesprochen, tüchtig zu werden, um in die notwendigen Veränderungen einzutreten.

Literatur

- ALY, G.: Wofür wirst Du eigentlich bezahlt? Berlin 1977.
BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967.
BREZINKA, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. München ⁵1980.
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Resolutionen zur Gesamtschuldiskussion, zum Jugendhilfegesetz („zwischen Parteipolitik und Praxisproblemen – die Jugendhilfe in falschen Konflikten“), zur Schließung des Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster. Tübingen 1980.
DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. IV. Stuttgart/Göttingen ²1959.
GREIFFENHAGEN, M./GREIFFENHAGEN, S.: Ein schwieriges Vaterland. München 1979.
GROSSER, A.: Universität und Politik. In: FLITNER, A./HERMANN, U. (Hrsg.): Universität heute. München 1977. S. 82–103.
HABERMAS, J.: Einleitung zu: Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Frankfurt 1979, S. 7–35.

- HENTIG, H. v.: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: *betrifft erziehung* 12 (1979), H. 10, S. 38–58; H. 11, S. 30–37.
- INGLEHART, R.: *The Silent Revolution*. Princeton, N. J. 1977.
- KANT, I.: *Werke*. Hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Bd. VI. Frankfurt 1964.
- KOHUT, H.: *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt 1979.
- LÜBBE, H.: *Fortschritt als Orientierungsproblem*. Freiburg 1975.
- MEVES, CH.: *Mut zum Erziehen*. Hamburg 1970.
- NARR, W.-D.: Hin zu einer Gesellschaft bedingter Reflexe. In: J. HABERMAS (Hrsg.): *Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘*. Frankfurt 1979, S. 489–528.
- OTTO, H.-U./OLK, TH.: Wertewandel und Sozialarbeit. Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik. In: *Neue Praxis* 11 (1981), S. 99–146.
- PECCEI, A. (Hrsg.): *Das menschliche Dilemma* (2. Bericht des CLUB OF ROME). Wien 1979.
- SCHELSKY, H.: *Die Arbeit tun die anderen*. Opladen 1975.
- SCHULZE, Th.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: *Z.f.f.Päd.* 13. Beiheft. Weinheim 1979, S. 57–86.
- SCHÜTZE, Y.: Psychoanalytische Adoleszenzforschung. In: *Z.f.f.Päd.* 25 (1979), S. 779–786.
- THIERSCH, H.: Angst, Abwehr und mühsamer Fortschritt. In: *Neue Praxis* 9 (1979), S. 234–245.
- WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung*. Weinheim 1952.
- ZIEHE, Th.: *Pubertät und Narzißmus*. Frankfurt 1975.